

# *Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones*

Mirta Castedo\*

## *Resumen*

La alfabetización de niños es un campo de controversias en el que confluyen diversas disciplinas que portan sus propios debates y perspectivas teórico-metodológicas. A pesar de la complejidad, la opinión y las políticas públicas, estas suelen demandar soluciones definitivas y totalizadoras, casi siempre bajo la forma de métodos de alfabetización a prueba de “fracasos” y planes de formación docente “rápidos” y “efectivos”. La intención de este trabajo es mostrar una pequeña parte de los laberintos que existen en la alfabetización de niños para poner de manifiesto la imposibilidad de generar soluciones que simplifiquen el proceso. Para ello se describen rasgos esenciales de algunas propuestas de enseñanza, a partir de fructíferas líneas de investigación psicolingüísticas y didácticas epistemológicamente divergentes. El foco se coloca en una controversia fundamental: la vía de acceso a las unidades menores de los sistemas de escritura. A los fines descriptivos se distingue la enseñanza *directa* de la *contextualizada y reflexiva*. El trabajo aporta algunos resultados de investigaciones didácticas comparativas que abrevan a favor de la segunda, sin desconocer que numerosos trabajos, cuyos resultados se obtienen bajo diseños metodológicos diferentes, reportan conclusiones opuestas. Por ello, se sostiene que todo resultado es producto de una mirada que construye un dato a la luz de una teoría que le da sentido y, por lo tanto, no niega la existencia

---

\* Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.  
Correo electrónico: mirtaunlp@gmail.com

de un hallazgo contrario, sino que pone en discusión una metodología de indagación aún no estabilizada. Finalmente, el análisis de afirmaciones de los docentes sobre sus propias prácticas pone en evidencia que la lógica de la acción didáctica en la escuela es irreductible al resultado de las investigaciones didácticas controladas.

**Palabras clave:** alfabetización inicial, psicogénesis, acción didáctica

### *Abstract*

Child literacy is a field of controversy. Diverse disciplines carry their own theoretical methodological perspectives and their internal debates. Despite the complexity, the opinion and the public policy often demand definitive and totalizing solutions: methods with no possibility of failure and “fast” and “effective” teacher-training. The intention of this work is to show a small part of this problem to demonstrate that simple solutions are impossible. Through epistemologically divergent psycholinguistic and didactic research lines, teaching proposals are described. The focus is placed on a main controversy: the path to the smaller units of the writing systems. For descriptive purposes, “direct” teaching is distinguished from “contextualized and reflective” teaching. The work brings some results of comparative didactic research. The results are in favor of the second teaching perspective. But that does not mean that numerous works, whose results are obtained under different methodological designs, report opposite conclusions. Hence, it is argued that all results are the product of theoretical point of view that builds a data. That is why it is put in debate a didactic research methodology not yet stabilized. Finally, the analysis of teachers’ statements about their own practices shows that the logic of teacher’s action in school is irreducible to the result of controlled didactic research.

**Keywords:** literacy, psychogenesis, teacher’s action

### **Introducción**

Desde Comenio hasta nuestros días, la historia de la educación, y específicamente la de la enseñanza de la lectura y la escritura, ha estado atravesada por múltiples disputas y controversias, a las cuales no escapa la alfabetización de niños: ¿primero es la lectura y después la escritura o son simultáneas?, ¿se debe partir siempre de una unidad con significado?, ¿las partes de las unidades deben ser analizadas (cuándo y cómo)?, ¿existe una fase mecánica

previa a la lectura comprensiva?, ¿con qué letra se enseña a leer y/o a escribir?, ¿se enseña sobre las superficies de los pizarrones y los cuadernos o sobre soportes digitales?, en el último caso ¿con *notebooks* o con *tablets*?, etc. Viejas preguntas con nuevos ropajes se asoman, brotan y florecen una y otra vez. Algunas son genuinamente nuevas y se van sumando a las preexistentes. Otras son viejas, pero reaparecen en nuestros días permeados por lecturas y escrituras diversificadas en múltiples dispositivos digitales. No deja de llamar la atención que la mayoría de interrogantes haya sobrevivido a las grandes revoluciones de la escritura —manual, impresa y digital— (Chartier, 2004).

El propósito de este trabajo es mostrar que las prácticas de enseñanza usuales, al menos en los países de América Latina, no son reductibles a una propuesta didáctica. Asimismo, este trabajo busca mostrar que las prácticas y las propuestas de enseñanza de la escritura no se corresponden con las teorías sobre la adquisición de la escritura, aunque se vinculen con ella a través de principios epistemológicos profundos y, finalmente, que las propuestas de enseñanza, la investigación didáctica y las teorías deberían tener un lugar importante en la formación de los docentes, sin que ello suponga prescribir las prácticas.

Para cumplir con estos propósitos, en primer lugar, se sintetizan tres perspectivas psicolingüísticas vigentes acerca de la adquisición de la escritura<sup>1</sup>. En segundo lugar, se describen los rasgos esenciales de dos formas de enseñar las unidades menores del sistema de escritura, correspondientes teóricamente con las perspectivas elegidas anteriormente. En tercer lugar, se presentan resultados de estudios sobre logros de aprendizaje en prácticas de enseñanza contextualizadas y reflexivas sobre unidades menores. Por último, se intentará mirar hacia las prácticas efectivas y usuales en las aulas. En todos los casos, la lectura de los documentos y de los datos se realiza desde la mirada del constructivismo psicogenético, que supone no solo una perspectiva teórica, sino también metodológica. Por lo tanto, existen otras miradas y lecturas posibles.

### Tres miradas sobre la adquisición de la escritura

En este apartado se sintetizan algunos rasgos de tres perspectivas psicolingüísticas vigentes, según su orden de aparición, y se señalan coincidencias y discrepancias entre ellas.

---

<sup>1</sup> Por razones de espacio se omiten otras visiones precedentes, pero que siguen en vigor en las prácticas de enseñanza.

Desde finales de 1970 se desarrollaron estudios sobre conciencia fonológica (CF) que sustentaron rápidamente algunos enfoques de enseñanza en alfabetización inicial bajo el paradigma cognitivista y experimental (Lieberman y Shankweiler, 1976; Lieberman *et al.*, 1979).

La CF consiste en la capacidad de ser consciente de las unidades en las que puede dividirse el habla (desde palabras que componen las frases hasta las unidades más pequeñas, los fonemas), y no se desarrolla al mismo tiempo que se aprende a producir y a percibir el habla (Defior, 1996, pp. 50-51). Esta última afirmación es una evidencia acordada por todas las teorías que aquí se describen. Sin embargo, la controversia surge de la relación entre reflexión fonológica y adquisición de la lectura —la escritura no era por entonces preocupación de la teoría—. Algunos investigadores de la CF sostienen que adquirir esta capacidad es prerequisite para la adquisición de la lectura, otros consideran que las relaciones son más bien de reciprocidad (Signorini, 1998, p.17). En Latinoamérica, a partir del presente siglo, lo más frecuente ha sido asumir la postura de precedencia, tanto para las prácticas de enseñanza como para la investigación psicolingüística. De esa forma, la enseñanza perdió de vista aquel debate inicial fructífero.

Los investigadores crearon una batería creciente de situaciones diagnósticas para identificar la capacidad de los niños para aislar los fonemas, y propusieron los mismos ejercicios para su entrenamiento (Defior, 1996). Estas tareas se realizan sin presencia de la escritura, analizando emisiones orales, de manera que, en este momento, el análisis sobre las unidades menores significa análisis de la oralidad y solo cuando este se logra se pasa a leer (luego a escribir). Así, el análisis de la oralidad se constituye un prerequisite, como hasta entonces lo habían sido otras habilidades visuales y motoras (aunque la diferencia en este caso es que el prerequisite recae sobre el lenguaje, algo no menor para el avance de las teorías).

Preocupadas por la adquisición de la escritura en los niños, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky inauguran una mirada distinta conocida como *psicogénesis* (PG). En sus dos primeras investigaciones se siguió transversalmente a 100 niños argentinos (Ferreiro y Teberosky, 1979) y luego longitudinalmente a 1000 niños mexicanos, a través de cuatro situaciones administradas en cuatro momentos del primer año escolar (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982). Otros autores también habían propuesto formas de interpretar las escrituras infantiles (Read, 1986; Teale y Sulzby, 1986), pero Ferreiro y Teberosky impulsaron una metodología novedosa, fruto de su posición epistemológica. Desde entonces, en esta perspectiva se les pide a los infantes que

escriban como si ya supieran hacerlo. La construcción de los datos se hace sobre la escritura producida y su proceso, incluida la interpretación de las marcas de los mismos productores. Poner a los chicos a hacer cosas de adultos e indagar la lógica subyacente a sus acciones es una posición eminentemente piagetiana, posible a través de un método de indagación conocido como clínico-crítico, donde tienen importancia tanto las respuestas convencionales como las no convencionales, porque las regularidades de las segundas revelan las lógicas propias de los niños. De manera que los resultados no son solo categorizados bajo la lógica binaria de error/acierto.

Las ideas más difundidas de la *psicogénesis* son los niveles de conceptualización de la escritura. Los mismos expresan una progresiva construcción de hipótesis de los niños acerca de lo que la escritura representa y no representa. En realidad, el aporte principal de la teoría es explicar cómo los niños pueden comprender progresivamente cuáles son los elementos del sistema de escritura (marcas gráficas) y sus relaciones (cómo se combinan). Inicialmente, estas relaciones no se establecen con la emisión sonora. Otro aporte es que, al comprender el proceso de los chicos, se advierte cómo la escritura es un sistema de representación cuyas unidades no están determinadas en la lengua oral, sino que devienen del proceso de escribir. La no preexistencia de unidades en la lengua oral no implica objetar la evidencia de la CF, sino postular que es por la existencia de la escritura que fraccionamos el continuo del habla, distribuyendo marcas —letras, signos y espacios— en el papel o la pantalla.

El desarrollo didáctico en la perspectiva constructivista psicogenética ha descrito cada vez con mayor detalle el funcionamiento de los distintos tipos de situaciones de enseñanza, las condiciones para su realización y los tipos de intervenciones más propicias para todos los niños y para que ellos avancen desde los distintos momentos de su construcción (véase “Propuestas teóricas sobre la enseñanza de unidades menores del sistema de escritura”). La propuesta de enseñanza se apoya sobre un principio fundamental (divergente con CF): introducir a los niños en la escritura lo antes posible y dejar de lado los ejercicios de análisis de la oralidad en sí misma, porque es la escritura la herramienta cultural que abre la llave del análisis de la oralidad. Por eso, los didactas que adoptamos esta línea dedicamos gran parte de nuestro trabajo a diseñar y poner a prueba situaciones donde los chicos escriban y analicen la escritura propia, de los pares y del medio, acompañadas por intervenciones que nos permitan dialogar con sus conceptualizaciones.

Por otro lado, a partir de 1990, resurge la preocupación por la escritura en la corriente cognitivista, apelando específicamente al marco conexionista. Esta perspectiva, que se diferencia empíricamente de la CF, es denominada en algunos trabajos como *aprendizaje estadístico* (AE). Rebeca Treiman y sus colaboradores retoman trabajos de aquellos que inicialmente mostraron evidencias a favor de la reciprocidad (Treiman, 1998; Pollo *et al.*, 2008), y al igual que los defensores de la PG sostienen que “los niños formulan hipótesis sobre la escritura [...] antes de entender que las letras representan fonemas” (Pollo *et al.*, 2008, p. 181). A pesar de esta coincidencia, las investigaciones en AE se realizan bajo un paradigma experimental con extensos análisis estadísticos, que se oponen a la mirada clínico-crítica piagetiana. No es extraño que en las mismas escrituras infantiles se observen, en consecuencia, fenómenos diferentes.

El *aprendizaje estadístico* considera que en las primeras escrituras se registran patrones o regularidades (*patterns*) que reflejan, en sentido estricto, las características del medio (*input*) al que han estado expuestos los sujetos. La constatación estadística de patrones en las escrituras infantiles refleja el conocimiento implícito de los niños sobre el material impreso al que están expuestos. Es necesario recordar que en el AE el dato es la escritura en sí misma, sin el proceso de producción ni la interpretación del sujeto. Aun compartiendo el mismo paradigma de investigación, se diferencia así de la posición de precedencia de CF porque hace jugar un rol fundamental a la exposición ante la escritura. Aún más: como los patrones son diferentes según la lengua y el aprendizaje depende de la exposición, la estructura misma de la lengua cobra un rol diferenciador.

También difiere de la PG porque para esta teoría la existencia de conceptualizaciones infantiles no puede explicarse “por una lectura directa de los datos del ambiente ni por transmisión de otros individuos alfabetizados” (Ferreiro, 1991, p. 3). De manera que, ante el mismo *input*, un investigador psicogenético puede esperar distintas reorganizaciones infantiles del material impreso disponible, mientras que el AE parte de otro dato: la escritura producida por los niños “sin proceso de producción”, bajo un análisis estadístico minucioso del cual se extraen regularidades. Por esta vía del análisis estadístico de la producción escrita final, Treiman niega la existencia de un período silábico en las escrituras, hecho que es perfectamente explicable al no considerar las contradicciones internas que produce la escritura de palabras uni y bisílabas. En efecto, el análisis silábico de estas estructuras entra en contradicción con la hipótesis silábica de la PG, y el resultado son escrituras que no cumplen, exteriormente, con el patrón una letra/una sílaba. Una

dificultad importante derivada de esta divergencia es que la invalidación del patrón evolutivo construido por la PG hace prácticamente inviable la investigación comparativa.

En síntesis, lo que se entiende acerca de las escrituras infantiles es diferente en función de las perspectivas epistemológicas y, en consecuencia, metodológicas, que incluyen las condiciones bajo las cuales se obtienen y construyen los datos, así como los supuestos e hipótesis del investigador que las analiza.

Por otra parte, para la acción didáctica, se aprecian algunos puntos de mayor convergencia (poco claros en los materiales de divulgación educativa). Para las dos últimas teorías, los niños formulan hipótesis lingüísticas antes de saber escribir convencionalmente. La interpretación y el origen de esas ideas es epistemológicamente diferente, pero cuanto más expuestos a los impresos estén, mayores oportunidades tendrán de formular tales hipótesis. Entre esos impresos, la escritura del nombre propio juega un papel fundamental para aprender a escribir. Además, conocer el nombre de las letras ayuda a saber con cual escribir (aunque en PG no solo se otorga valor al nombre, sino a todas las maneras posibles de nombrar las letras).

No obstante, estas teorías mantienen divergencias epistemológicas profundas: ¿Cómo se construyen las hipótesis? ¿Solo por la exposición, que conduce a una reproducción cada vez más completa del *input*? o ¿hay reorganización de lo impreso en hipótesis originales? La exposición al impreso para un investigador PG está mediada por la actividad constructiva del sujeto. El *input* puede ser el mismo, pero es el sujeto quien le da sentido, quien reorganiza el mundo cuando lo asimila. Por eso, sus hipótesis no son copias cada vez más parecidas a la realidad, son lógicas, originales y a la vez sistemáticas reorganizaciones del material impreso. Como el sujeto es activo y reorganiza el mundo impreso, la enseñanza puede ser la misma, pero todos no aprenden lo mismo ante los mismos estímulos. La enseñanza, en consecuencia, es diferente.

## **Propuestas teóricas sobre la enseñanza de unidades menores del sistema de escritura**

A continuación, se describirán los rasgos esenciales de dos formas de enseñanza “opuestas” de las unidades menores del sistema de escritura<sup>2</sup>, que se

---

<sup>2</sup> Por razones de espacio, dejamos de lado el análisis de dos cuestiones fundamentales en cual-

corresponden teóricamente con las perspectivas descritas anteriormente. Serán analizadas como propuestas teóricas porque han sido inicialmente diseñadas por especialistas y grupos relativamente reducidos de docentes. Ello no supone su generalización en la acción didáctica tal como han sido concebidas.

Las propuestas circulantes en América son muchas, posiblemente predominan las autodenominadas “eclécticas”, “integrales” o “equilibradas”. Para poder hacer un análisis que remita a propuestas comprobables y bien identificadas, se ha decidido circunscribirlas a dos grupos de materiales. Los mismos se seleccionaron por su relevancia y vigencia en la perspectiva de habilidades o destrezas (que se corresponde con el enfoque cognitivista) y el de la perspectiva de prácticas (que se corresponde con el constructivista). Se han dejado de lado, por una parte, las perspectivas cognitivistas que solo enfatizan la CF como precondition y la ejercitación de la lectura y, por otro, el *whole language*<sup>3</sup>, que si bien desarrolla prácticas, lo hace bajo el supuesto de que los procesos de lectura y escritura se adquieren de la misma manera que se aprende a comprender y producir la lengua oral. Ambos se consideran desactualizados, aunque sigan impregnando las prácticas de enseñanza. Los materiales seleccionados representan miradas contrastantes en las tradiciones pedagógicas. Lejos de adherirse a perspectivas eclécticas, son discursos que se constituyen como representantes radicales en cada orientación. Atendiendo a estos criterios de relevancia y actualización, el análisis se sustentará en un corpus de documentos específicos:

- Por un lado, se encuentra la página web “Literacy How”<sup>4</sup>, una fundación integrada por docentes e investigadores, liderada por Margie Gillis (Connecticut College), discípula de Isabelle Liberman. El material es una versión actualizada de los enfoques que se organizan en torno al entrenamiento en habilidades y a las habilidades propuestas por el National Reading Panel (a inicios de la década de 2000), que incluyen conciencia fonológica (*phonics*) (correspondencias letra/sonido y patrones de sílabas), fluidez, vocabulario y comprensión de textos. Este

---

quier propuesta de alfabetización: de qué manera se considera la introducción de los niños en la cultura escrita en la escuela y la relación entre tales prácticas y las unidades menores.

<sup>3</sup> Teoría iniciada por K. Goodman en la década de 1960. Para una exposición detallada, véase K. Goodman, 1994.

<sup>4</sup> Se puede acceder a la página web a través del siguiente enlace <http://www.literacyhow.com>



grupo enfatiza también en el desarrollo de la lengua oral, la codificación (*spelling*<sup>5</sup>), la sintaxis y la expresión escrita. Es decir, en consonancia con la tercera mirada sobre la adquisición, se incluye la presencia de la escritura porque “alfabetizarse involucra más que leer” (Literacy How, s. f., párr. 4) y porque se reconoce “la reciprocidad del lenguaje hablado y escrito” (Literacy How, s. f., párr. 4). En la misma orientación, se incluye una propuesta descrita por investigadores de Cleveland, Arizona e Illinois basada en el conocimiento acumulado por asociaciones como la International Reading Association, el National Reading Panel, The National Association for the Education of Young Children, etc. (Roskos *et al.*, 2003)<sup>6</sup>. Ambas son fuentes actualizadas del enfoque cognitivista.

- Por otro lado, el análisis para el enfoque constructivista psicogenético se apoya en dos trabajos recientes de Ana Kaufman y Delia Lerner (2015a, 2015b)<sup>7</sup>, que reúnen y sintetizan las investigaciones y experiencias de las últimas décadas (para un detalle de las mismas, véase Castedo y Torres, 2012).

Por otra parte, no se referirán las tareas o situaciones utilizadas en cada propuesta, las cuales pueden ser identificadas en los documentos citados. En todos los casos, se describirán las propuestas como *extremos* que se organizan en dos grupos caracterizados por:

- Enseñanza *directa* de unidades menores (ED).
- Enseñanza *contextualizada* y *reflexiva* sobre unidades menores (EC).

Una primera distinción recae sobre la construcción misma de las propuestas. Siguiendo el planteamiento clásico de Bronckart y Schnewly (1996, pp. 72-74), las disciplinas que se ocupan de los procesos de adquisición constituyen una referencia necesaria para elaborar una propuesta de enseñanza.

---

<sup>5</sup> Para escribir palabras se considera que primero se deben escuchar los sonidos individuales y después escribir las letras que representa el sonido. Se trata del camino inverso de la lectura.

<sup>6</sup> Agradecemos la colaboración de Mónica Alvarado (UAQ, México) por la identificación de las fuentes precedentes.

<sup>7</sup> Los trabajos de Ana Kaufman y Delia Lerner se pueden encontrar en el siguiente enlace <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>

Ahora bien, las relaciones entre las disciplinas de referencia y, en este caso, la propuesta didáctica, pueden ser de dos tipos.

En general, el primer grupo (ED) concibe la enseñanza como un campo de aplicación de teorías cuyo objeto no es la enseñanza, ya que del conocimiento sobre las habilidades de los sujetos derivan prescripciones/orientaciones para prácticas de enseñanza que necesariamente serán “efectivas” en razón de basarse en “conocimientos científicos”. Esto no significa que el enfoque no se interese por la práctica en el aula, sino que normalmente el modo de elaboración inicial de la propuesta se construye como “movimiento descendente” de la disciplina de referencia hacia el saber didáctico.

El segundo grupo (EC) considera que la enseñanza y la escuela son campos de investigación específicos, de manera que el conocimiento psicológico y de otras disciplinas aportan a la construcción de hipótesis didácticas que deben ser corroboradas, reformuladas o refutadas en las aulas, bajo condiciones reales de trabajo de los docentes y en instituciones escolares con modos de funcionamiento propios. De allí que se construyan conocimientos didácticos que sirven de criterios para la acción escolar, a partir de la investigación didáctica propiamente dicha y del desarrollo de experiencias sistematizadas. La relación entre las disciplinas de referencia y la propuesta es diferente:

Una vez identificado y conceptualizado un problema, las didácticas recurren a las disciplinas de referencia y solo utilizan los datos pertinentes para este problema. Se trata, pues, de un movimiento ascendente, de investigación y préstamo de datos pertinentes, no del movimiento descendente característico de las diferentes formas de aplicacionismo. (Bronckart y Schneuwly, 1996, p. 74)

Por una parte, la enseñanza directa considera que leer y escribir son un conjunto de habilidades que incluyen, entre otras, la conciencia fonológica, la identificación de patrones gráficos, la fluidez en la lectura, el reconocimiento de un vocabulario escrito, el *spelling* (como producción de escrituras letra a letra) y, en algunas propuestas más recientes, la identificación de la morfología del vocabulario o el reconocimiento de la sintaxis *correcta* de las frases. Cada una de estas habilidades es entrenada (*training*) en la escuela, a través de una batería de ejercicios o tareas. En la alfabetización inicial, el mayor tiempo de entrenamiento recae sobre las unidades intrapalabra.

Por lo que se refiere a la graduación, esta ocupa un lugar importante en la identificación de palabras y letras (se inicia con palabras familiares, cortas,

con patrones regulares, “despejadas” de contexto). Las palabras se identifican y descomponen en sus sonidos y se ponen en relación con las letras. Las propuestas actuales realizan esta tarea antes de la escritura. Para la descomposición, el maestro enfatiza en la pronunciación, el alargamiento y la partición en fonemas. Para escribir, las letras se enseñan una a una (trazado, nombre, correspondencia con el sonido); luego, palabras completas que se copian y descomponen (primero con patrones más regulares, nombres propios y nombres de objetos familiares). Algunas propuestas promueven la escritura de expresiones aún sin conocer todas las letras (Roskos *et al.*, 2003), aunque siempre se interviene para corregir hasta completar la forma convencional.

Por otra parte, en la enseñanza contextualizada y reflexiva se entiende que leer y escribir son prácticas culturales, cognitivas, lingüísticas y discursivas, diversas y en constante transformación. Se aprenden practicando y reflexionando sobre los modos de hacerlo y sobre los productos de la acción. Las situaciones escolares giran alrededor de las prácticas y se detienen en la reflexión sobre distintas dimensiones de la lengua escrita, siendo las unidades menores de la frase o de la palabra una de las posibles. Una vez que se ha garantizado que los pequeños pueden dar sentido a las situaciones de lectura y de escritura, el trabajo sobre las unidades menores ocupa un tiempo didáctico considerable. Esto sucede en las llamadas situaciones de lectura y de escritura de los niños por sí mismos.

Las situaciones de lectura de los niños por sí mismos enfrentan un problema fundamental: al principio, los pequeños no consideran que palabras cortas sin sentido pleno, como artículos o conjunciones, deban estar escritas, sino que es el lector quien las introduce al leer (Ferreiro, 1978). De manera que poner en correspondencia las partes de la cadena gráfica con las partes de la emisión sonora no es un problema de correspondencia término a término para los niños. Por eso, en las situaciones de enseñanza los niños se enfrentan a fragmentos de textos conocidos o palabras con contexto verbal y/o gráfico, lo que permite la anticipación, donde el docente interviene para reparar en las unidades menores: qué puede decir en una parte de un texto donde resulte posible anticipar, dónde puede decir algo que se sabe que está escrito, cómo lo dice, en qué partes, cuál es la parte entre otras partes que dice algo que se sabe que está escrito.

En las situaciones de “escritura por sí mismo” los niños ponen a prueba sus propias hipótesis, en las que inicialmente no se establecen relaciones entre lengua oral y lengua escrita, aun cuando puedan silabear y hasta aislar algunos fonemas. Se propone a los pequeños escribir nombres y listas (o más

adelante fragmentos de textos) sin exigencia inmediata de convencionalidad. Todas las letras se presentan al mismo tiempo, a través del repertorio de los nombres de los niños y otros nombres alrededor de los contenidos abordados en el aula. El maestro interviene para ayudar a avanzar en las conceptualizaciones infantiles reflexionando sobre cuántas partes (marcas-letras) son necesarias para producir cada enunciado, cuáles son esas partes, en qué orden se producen. Las letras se denominan por nombre, sonido, pertenencia a un nombre o pertenencia a la parte de un nombre.

A medida que se avanza, se va construyendo un repertorio estable de escrituras al cual los niños recurran para encontrar información con la que produzcan escrituras nuevas o para anticipar de manera cada vez más precisa lo que puede estar escrito. En ambos casos, la intervención del docente apunta a que los niños tomen conciencia en la acción de las complejas relaciones de interdependencia entre lengua oral y lengua escrita.

### **Estudios comparativos sobre logros de aprendizaje de prácticas de enseñanza contextualizada y reflexiva sobre unidades menores**

Como afirman Hall *et al.* (2015), “los resultados de las intervenciones específicas son difíciles de discernir dado el alcance de variables independientes y dependientes analizadas” (p. 117). Cada propuesta didáctica, desde su concepción hasta su puesta en aula, adquiere rasgos y pone énfasis en variables difíciles de describir y de controlar. Es usual encontrar resultados que, en principio, podrían parecer contradictorios, por ejemplo, las investigaciones que consideran respuestas correctas frente a las incorrectas no arrojan los mismos resultados que las que tienen en cuenta respuestas intermedias entre el error y el acierto. No es lo mismo comparar el aprendizaje si se toma como criterio de avance la capacidad para aislar fonemas, el trazado de las letras, el conocimiento de su nombre o el número de conectores temporales en un texto, que si los avances se aprecian en hipótesis de conceptualización, en el repertorio de marcas de un sistema de escritura disponibles para producir una lista de palabras o en las formas de resolución de un pasaje narrativo que presenta acciones simultáneas. Las pruebas masivas, obligadas a considerar solo aspectos superficiales y controlables de la escritura, aportan escasa información sobre su calidad.

Sin embargo, no es el objeto de este punto debatir sobre tales discordancias. Al contrario, mostraremos una minúscula selección de resultados

de investigaciones poco difundidas fuera de su contexto de producción<sup>8</sup>, que arrojan evidencias coincidentes a favor de prácticas de enseñanza donde el análisis de las unidades menores siempre aparece en contexto y a propósito de reflexionar sobre las partes de la lengua escrita en todas sus unidades. El interés de esta selección de investigaciones radica en que tienen en común: considerar respuestas intermedias entre el error y el acierto, tomar un criterio de avance a través de la construcción de dato completo (escritura, proceso de producción e interpretación por parte del productor) y analizar formas de resolución de problemas de composición escrita a la vez que se está aprendiendo a escribir en un sistema de escritura alfabético. Además, los investigadores asumen explícitamente que los aprendizajes de los niños se evaluaron bajo contrato didáctico<sup>9</sup>, de manera que ya se trate de entrevistas fuera del aula o de datos tomados en clase, las respuestas no son expresión de un saber del sujeto, sino de su historia de interacciones en el medio escolar.

En todos los casos, los criterios para seleccionar la muestra de aulas/escuelas reportadas son semejantes. Primero, se observan numerosos maestros para establecer una caracterización de la enseñanza real en el contexto de indagación. Segundo, se seleccionan aulas contrastantes, representativas de prácticas posibles y existentes en los medios indagados. Así, se pueden distinguir dos grupos que cada investigador denomina de manera diferente y que agruparemos en las categorías del punto precedente (enseñanza directa de unidades menores y enseñanza contextualizada y reflexiva sobre unidades menores). Porque, efectivamente, en ciertas aulas la enseñanza de unidades menores no solo es directa, sino que se posterga el ingreso a la cultura escrita hasta avanzar en la enseñanza del sistema de escritura, y se espera de los niños, desde el inicio, la lectura y la escritura convencional de los enunciados que se enseñan. Mientras que, en las otras, la enseñanza es próxima a la perspectiva EC porque no se retrasa la introducción a la cultura escrita, se esperan interpretaciones y producciones no convencionales y no se

---

<sup>8</sup> Se trata de tesis de maestría o doctorado defendidas en la UNLP (Argentina), a excepción de una de ellas que proviene de Brasil. Todas las tesis de Argentina pueden consultarse completas en el siguiente enlace <http://posgrado.fahce.unlp.edu.ar/index.php/course/maestria-en-escritura-y-alfabetizacion/>

<sup>9</sup> Del mismo modo en que lo asume Schubauer-Leoni, M. (1986, p. 114), se trata de investigaciones desarrolladas en el ámbito escolar, donde el investigador explicita y negocia con el enseñante el contrato de investigación que se propone realizar. Por lo tanto, las respuestas de los alumnos, aunque sean brindadas al investigador en situación de entrevista, responden a un contrato que ha sido construido en la historia de la clase (Schubauer-Leoni, M. L. y Grossen, M., 1993, p. 454).

exige convencionalidad desde el inicio, sino que se interviene para aproximar las hipótesis de los niños a las ideas convencionales (para una descripción detallada de las prácticas de enseñanza, véase Grunfeld, 2012, pp. 52-68).

A pesar de las diferencias, el docente a cargo de los grupos estudiados siempre se considera un “buen referente”, en el sentido de desarrollar un trabajo planificado, sostenido y de obtener buenos resultados, a consideración de sus pares. De este modo, se intenta controlar que las diferencias no se deban a la variación en la dedicación del docente, sino a su forma de enseñar. Cada aula incluye entre 25 y 35 niños, cuyos padres cuentan con estudios semejantes (desde primarios incompletos hasta secundarios completos). Las entrevistas o la recolección de producciones escritas se realizan al finalizar el año escolar y los porcentajes se establecen a partir de estos productos.

En las dos primeras investigaciones que citaremos a continuación, resaltaremos resultados comparativos sobre avances en el sistema de escritura (las tareas administradas son mucho más amplias).

Diana Grunfeld se ocupa de las posibilidades de analizar las unidades inferiores a la palabra oral y escrita en niños de cinco años, pertenecientes al nivel inicial. Una tarea es la escritura de una lista de compras. Las escrituras recogidas se clasifican según los niveles de conceptualización. El 70 % de las escrituras presilábicas se concentran en ED, mientras que las escrituras alfabéticas son las que predominan en EC, donde el 97 % de los chicos se encuentra en nivel de fonetización<sup>10</sup>. Además, los niños en ambos jardines nombran las letras, las denominan por el fonema y dicen las sílabas a medida que van escribiendo, pero solo los de la escuela EC buscan y solicitan información en otras escrituras para saber con qué letras escribir y usan la relectura para controlar lo escrito. A diferencia de la escuela ED (donde hay excepciones), en EC todos utilizan formas gráficas convencionales, respetando la direccionalidad y la linealidad.

Por otra parte, Regina Scarpa (2014) indaga en cuatro salas, dos de cada tipo de enseñanza, con niños de cinco años. Al igual que Grunfeld, encuentra diferencias importantes en las conceptualizaciones infantiles a favor de los niños bajo EC: el 70 % puede vincular la escritura con la pauta sonora del habla, entre ellos, el 13 % escribe alfabéticamente. Bajo ED, el

---

<sup>10</sup> La prueba Ji-cuadrado de Pearson indica que la asociación entre las variables es estadísticamente significativa. El coeficiente  $v$  de Cramer indica en este caso una asociación de moderada a fuerte entre las variables. Agradecemos la colaboración de Mariela Cotignola —IDHCS-Conicet, UNLP— para el análisis de este dato estadístico.

porcentaje prácticamente se invierte. Los niños de las escuelas EC superan a sus pares en el conocimiento del nombre de las letras (47 % frente a 26 %), aún más cuando se trata de las de sus propios nombres (60 % frente a 30 %) y en el uso de otras consonantes para producir escritura de palabras no enseñadas (70 % frente a 30 %). Otro aporte relevante de esta tesis reside en una diferencia entre las dos aulas con ED: en una, el mayor porcentaje de niños (67 %) presenta escrituras presilábicas iniciales (garabatos, unigráficas, etc.) mientras que, en otra, el mayor porcentaje (47 %) se concentraba en escrituras presilábicas diferenciadas (más avanzadas). Un análisis pormenorizado de las observaciones revela que la docente de la segunda institución desarrollaba una práctica no presente en la primera: permitir que los niños realizaran ensayos de escrituras no convencionales en el pizarrón (que no aparecían en los cuadernos por temor a la sanción de los padres sobre la falta de control del docente en las escrituras de los niños). El hecho de que los niños ensayaran escrituras no convencionales sin sanción parece haber abierto la puerta para esta diferencia inesperada.

Estas dos investigaciones centradas en los conocimientos infantiles sobre el sistema de escritura muestran como la ED en las aulas estudiadas no mejora las posibilidades de los chicos de ampliar el repertorio de marcas conocidas, denominarlas y usarlas para componer escrituras. Por el contrario, todas estas situaciones son mejor resueltas bajo EC.

A partir de las investigaciones anteriores, se podría concluir que la EC tendría un efecto positivo sobre el aprendizaje del sistema de escritura, evaluado en términos de aproximación hacia la escritura alfabética, pero tal nivel de adquisición podría no ser suficiente para la composición de textos más allá de la producción de palabras. En la perspectiva cognitivista, se considera que en la producción escrita deben distinguirse los procesos de nivel inferior (transcripción) de los de nivel superior (composición). Cuando los primeros no están automatizados, el niño debe dedicarles muchos recursos cognitivos y se dificultaría la elaboración del contenido del texto (Berninger *et al.*, 1992; Sánchez Abchi *et al.*, 2007).

Las dos investigaciones que se mencionan a continuación aportan evidencia contraria sobre este problema ampliamente asumido en las publicaciones en el tema. De acuerdo con los resultados de Zuccalá (2015) y Peláez (2016), la EC no solo no obstaculizaría la composición de textos más elaborados, sino que además redundaría en una mejor calidad de los escritos. De los trabajos de ambas investigadoras resaltamos algunos datos que se vinculan con este punto.

Una de las tareas que Gabriela Zuccalá (2015) propone a los niños de sala de 5 años y de primer año escolar es producir una narración escrita a partir de tres viñetas (figura 1): “Ahora escribí vos lo que ocurre en la historieta”.

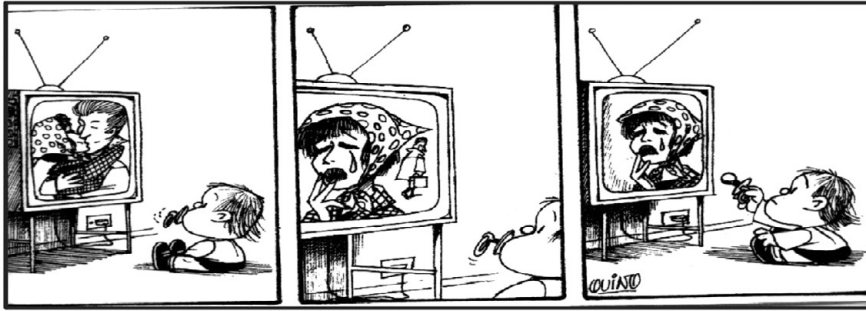


Figura 1. Viñetas empleadas para la producción de narrativas

Fuente: Quino. (2010). *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de la flor

Los niños bajo EC escribieron textos más extensos (Se midió la longitud por el promedio de cláusulas [Berman y Slobin, 1994]): los niños de 5 años, ED, escribieron un promedio de 1 cláusula; los de 6 bajo igual condición, 2; los de 5 bajo EC, 3; los de 6 bajo igual condición, 4. Esto significa: los niños de 6 años bajo ambas condiciones escriben textos más largos que los de 5, pero a igual nivel escolar, los niños de la escuela EC escriben textos del doble o el triple de extensión; los niños de 5 años de la escuela EC producen textos más largos que los de primero de la escuela ED. Si bien está consensuado que la extensión de los textos es una medida comparativa, el análisis va más allá, pues la investigación se interesa por la calidad de las escrituras. En efecto, no todos los textos producidos son verdaderas narrativas. Fueron considerados textos narrativos más avanzados aquellos que presentaban más de dos cláusulas, con presentación, conflicto y resolución y explicitación de relaciones causales (narrativas globales). Las narrativas producidas bajo EC, en general, duplican o triplican las de la ED. Las diferencias son mayores cuando se consideran las narrativas globales: (28 % en EC frente a 3.5 % en ED). Además, los textos más avanzados integran ambos planos (la historieta y la TV) y presentan contenido evaluativo. El porcentaje de estos últimos es del 20 % para sala de 5 años bajo EC y 47 % para primer grado bajo EC, mientras que para ED desciende al 7 % y 13 %, respectivamente. Incluyen contenido evaluativo el 56 % de los textos EC y el 24 % de los ED.



Por otro lado, Agustina Peláez (2016) se ocupa de analizar, en dos aulas de la misma escuela con prácticas ED y EC, reescrituras de Caperucita Roja producidas en parejas al finalizar el primer grado<sup>11</sup>. Es el primer texto extenso completo que producen los niños por sí mismos. En cada aula se recogen quince producciones. Al igual que Zuccalá (2015), Peláez (2016) considera la longitud de la historia a través del conteo de enunciados. Los treinta textos producidos contienen 487 enunciados, de los cuales el 67 % corresponden a EC. La completud de la historia puede apreciarse a partir de la presencia de los ocho episodios que la constituyen. Las parejas de ED comienzan a disminuir la cantidad de episodios, a partir del cuarto, mientras que las parejas EC tienden a mantener el relato de la historia hasta el final. Se destacan las diferencias en el diálogo canónico (presente en las quince parejas EC y en dos ED). La presencia de marcas evaluativas intraenunciados, como referencias o descripciones de lugares, objetos o tiempos, explicitación de estados mentales y modalizaciones verbales, arroja diferencias importantes: fueron identificadas 47 marcas de este tipo, el 77 % en las escrituras EC.

En síntesis, las dos últimas investigaciones muestran que si la ED de habilidades de trazado de letras y fluidez (velocidad sin error) fuese imprescindible en la escritura de palabras aisladas, porque de lo contrario se estaría obstruyendo el proceso de composición de los textos, no se habrían hallado los resultados reportados. En contraste, si los textos del grupo EC fueron significativamente más extensos, el dominio del trazado y denominación de las letras, que no fue trabajado directa y explícitamente en este grupo, no parece obstaculizar la producción ni afectar la calidad, porque los chicos apelaron a más recursos para embellecer los relatos.

Un pequeño recorte de resultados de trabajos más amplios que fueron seleccionados con la intencionalidad de mostrar evidencias contrastantes, no intenta refutar resultados hallados por investigadores que llegan a conclusiones opuestas o discrepantes. Lo que se desea es poner en debate postulados que en el campo de la enseñanza se suponen irrefutables, por ejemplo, que no hay otro camino para la alfabetización que la enseñanza directa de las relaciones fonema-grafema, eludir ese camino pone en riesgo la composición de los textos. Los resultados de las investigaciones exponen a título de evidencia que metodologías diferentes, orientadas por premisas epistemológicas también diferentes, pueden arrojar datos no coincidentes con esos postulados. En

---

<sup>11</sup> El estudio aquí incluido no forma parte de la tesis en sí misma. Dio lugar a un trabajo en elaboración.

definitiva, no hay una única manera de interpretar los avances de los niños en el contexto de las aulas. Para contribuir con un debate más fructífero, creemos que es necesario que los investigadores explicitemos las decisiones tomadas en el proceso de indagación porque el camino tomado en el diseño, construcción y análisis de los datos incide fuertemente en el resultado. Los resultados no hablan por sí solos, sino a través de las teorías.

## **La complejidad de las prácticas usuales fuera del contexto de una investigación controlada**

Si las teorías sobre la adquisición de la escritura son claras y la investigación didáctica arroja resultados que muestran los beneficios de unas y otras propuestas, ¿por qué no se resuelven los problemas de la enseñanza de la escritura en todas las escuelas?

Atribuir esta dificultad al desconocimiento de los docentes sobre los resultados de las investigaciones es un argumento insuficiente y falaz. Primero, supone que las prácticas se deducen de las teorías: los docentes tendrían que aplicar propuestas sin considerar condicionantes externos e internos del trabajo docente (Bronckart, 2007). Segundo, desconoce que las políticas públicas son, como cualquier política, campos de disputas donde las teorías entran en tensión entre sí y con otros intereses y problemas.

Para contribuir con un cambio sustantivo, contar con teorías e investigaciones es una condición necesaria pero insuficiente. Las ideas y prácticas cambian muy lentamente y ninguna teoría incide directamente y menos aún de manera aislada en los aprendizajes de los pequeños. Adicionalmente, las políticas públicas son difíciles de implementar y nada garantiza resultados inalterables. Aprendimos que los procesos son largos<sup>12</sup>. Constatamos cómo maestros y maestras reconstruyen el saber pedagógico-didáctico que brindan teorías y propuestas muy bien concebidas y lo transforman en prácticas posibles, muchas veces distintas a las propiciadas. No en pocas oportunidades pequeños cambios o modificaciones inesperadas son muy beneficiosas para los aprendizajes. De allí que, tras tantos años de investigación, valoremos más el estado de deliberación permanente que las certezas totalizadoras.

---

<sup>12</sup> Las investigaciones se desarrollan desde principios de 1980. Las primeras propuestas probadas en las aulas se desarrollaron casi simultáneamente en México, Venezuela y España y, más tarde, en Argentina y Brasil (Kaufman, 1988; Kaufman y Gómez Palacios, 1982; Lerner y Caneschi, 1985, 1981; Teberosky, 1982, 1984; Teberosky *et al.*, 1987).

Daremos cuenta de la complejidad de las prácticas usuales, que no son reductibles a ninguna propuesta teórica, refiriéndonos a un trabajo reciente desarrollado en 16 provincias de Argentina, a cargo de once universidades<sup>13</sup>. A través de un extenso dispositivo de indagación recogimos 4209 encuestas y 2048 cuestionarios semiabiertos sobre prácticas de enseñanza declaradas. También realizamos 21 entrevistas y once observaciones en aulas<sup>14</sup>.

Hallamos que las ideas más compartidas por los docentes en torno a la alfabetización inicial dan cuenta de que las escuelas se transforman. Las respuestas de los maestros no son idénticas a las que hubiésemos obtenido en la década de 1980 o anteriores, cuando las teorías aquí expuestas aún no existían. Las ideas usuales no cambian de la misma manera ni bajo las mismas lógicas que marcan las teorías, pero tampoco son impermeables a ellas. Las opiniones más compartidas fueron<sup>15</sup>:

- Animar a los chicos a escribir las palabras que quieran, aunque no sepan algunas letras (99 %).
- Hacerles escribir textos breves para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura (92 %).
- Usar tarjetas con los nombres propios para enseñar a leer y a escribir (89 %).
- Utilizar materiales como diarios, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, etc., para realizar actividades de lectura (79 %).
- Sugerir que tomen en cuenta la imagen y otros datos para comprender lo que dice el texto, es decir, alentar las anticipaciones para aprender a leer (74 %).
- Permitir que los chicos borren y corrijan (76 %) y expongan en el aula sus trabajos tal como los han escrito (63 %).

El origen de estas ideas puede rastrearse en teorías y propuestas de las últimas décadas: PG, EC y *Whole Language*. Las opiniones expresadas en primer y tercer lugar, y en alguna medida también la segunda y la sexta, podrían ser también suscritas por la ED actual (no así las versiones de CF como precedencia).

---

<sup>13</sup> Alfabetización en la Unidad Pedagógica, coordinado por la autora y asesorado por Delia Lerner (UNLP, 2015).

<sup>14</sup> Información parcialmente reportada en Castedo, 2015.

<sup>15</sup> Varios de estos hallazgos coinciden con Ferreiro, 2010.

Simultáneamente, aparecen ideas más resistentes, vinculadas a una concepción de la lengua escrita como código de transcripción y a su aprendizaje como habilidad de nivel inferior, en cuanto a la correspondencia de sonidos con marcas. Ideas mucho más cercanas al ancestral método fónico y sus versiones actuales de la mano de la CF fueron las siguientes:

- El 70 % de los docentes dicen que realizan actividades de reconocimiento de las letras y de puesta en relación con sus sonidos.
- El 90 % presta especial cuidado en que los chicos pronuncien bien las palabras para que escriban mejor.

El dato muestra que no es cierto que los maestros que pueblan las aulas de bibliotecas hayan dejado de realizar actividades de reconocimiento de las letras y de puesta en relación con sus sonidos, porque siguen convencidos de que hay una manera de pronunciar correcta que garantiza la escritura correcta. Si esto sucede en las escuelas desde hace siglos, no se trata de un problema de voluntades individuales. Formularemos algunas conjeturas acerca de las razones de su vigencia.

- a. La refutación de la escritura como código de transcripción de la oralidad es reciente (en términos históricos). De ella se ha ocupado la psicolingüística (Ferreiro y Teberosky, desde 1979), la historia, la lingüística y la semiótica (Sampson y Willson, 1997; Harris, 1999; Catach, 1996; Olson, 1998; Benveniste, 1998). A excepción de Ferreiro, los demás son autores traducidos recientemente y no poseen obras de divulgación. Los métodos centrados en el código (partiendo de cualquier unidad, el nombre de la letra o su sonido) datan de varios siglos. El debate sobre las teorías que lo discuten es reciente. No es de extrañar que en la escuela sea usual pronunciar cada sonido, aislarlo y ponerlo en correspondencia con una letra. Lo extraño es que estas prácticas convivan con un lugar para las bibliotecas, con permisos para escribir con letras que no se han enseñado, con presencia de materiales diversos, etc.
- b. Las investigaciones cognitivistas y las propuestas que las consideran como referencia fundamental se encuentran muy difundidas en español. Coinciden explícitamente con las ideas más asentadas y de sentido común de la escritura como código de transcripción. Desde estas teorías se produce una enorme cantidad de literatura donde se

sostiene que es necesario el reconocimiento previo de los fonemas en las producciones orales, para luego reconocer los mismos fonemas en el texto escrito (aunque AE haya superado este planteamiento de CF).

- c. Por último, la estructura temporal de la escuela moderna facilita la organización de las prácticas de enseñanza como actividades independientes de entrenamiento de habilidades discretas, más que las prácticas de enseñanza basadas en la recursividad y las aproximaciones sucesivas a los objetos de conocimiento.

Es claro que muchas ideas nuevas han penetrado en las escuelas, a través de materiales y dispositivos de formación. Sin embargo, su divulgación no necesariamente supone que los docentes puedan justificarlas con argumentos teóricos, conozcan su origen o logren llevarlas a la regulación de la acción en el aula. Efectivamente, en entrevistas y observaciones, muchos docentes manifestaron la necesidad de comprender el porqué de la acción en el aula, de dar sentido a situaciones de enseñanza desde una perspectiva teórica que integre y brinde seguridad en el quehacer cotidiano, que permita mantener las acciones más allá del tiempo y de la “moda”. Como señala una directora entrevistada, dejar de “andar a ciegas, de estar en un cuarto oscuro en donde no sé qué sigue”. Por eso, uno de los sentidos de la formación inicial y permanente de los docentes es tomar como objeto de reflexión las ideas compartidas por la mayoría, porque compartirlas no implica, necesariamente, saber llevarlas a la acción. Por dinámicas propias del funcionamiento de los sistemas educativos, en la profesión de ser docente, saber no implica comprender el porqué.

La formación tendría que brindar la posibilidad de entender de dónde vienen las ideas, qué otras existen, cómo se manifiestan unas y otras en la enseñanza, para que la decisión de cada colectivo docente responda a argumentos conscientes, para “dejar de andar a ciegas”.

## Referencias

- Berman, R., y Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., y Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing*, 4(3), 257-280.

- Bronckart, J. (2007). Por qué y cómo analizar el trabajo del docente. En J. P. Bronckart (ed.), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P., y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 9, 61-78.
- Castedo, M., y Torres, M. (2012). Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010). En Facultad de Filosofía y Letras (ed.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Castedo, M. (2015). *Informe Final 2015. Alfabetización para la Unidad Pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Catach, N. (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje* (73), 49-63.
- Ferreiro, E. (1978). What is written in a written sentence? A developmental answer. *Journal of Education*, 25-39.
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*, (3), 5-14.
- Ferreiro, E. (2010). *Investigación evaluativa del impacto del Programa para la Educación Preescolar 2004 en la práctica y en las concepciones de las educadoras en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación*. México: Departamento de Investigaciones Educativas (Cinvestav).
- Ferreiro, E., y Gómez Palacio, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura*. México: DGEE-SEP.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Gómez Palacio, M., y Kaufman, A. (1982). *Implementación en el aula de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura*. México: SEP-OEA.
- Goodman, K. (1994). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En Rodríguez, M. E. (dir.), *Textos en Contexto*. 2. *Los procesos de lectura y escritura* (pp. 9- 66). Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Grunfeld, D. (2012). *La palabra escrita y la palabra oral al final de la sala de 5 años: Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata, Argentina). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.745/te.745.pdf>

- Hall, A., Simpson, A., Guo, Y., y Wang, S. (2015). Examining the Effects of Preschool Writing Instruction on Emergent Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature. *Literacy Research and Instruction*, 54(2), 115-134.
- Harris, R. (1999). *Signos de escritura*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Kaufman, A. (1988). *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, A., y Lerner, D. (2015a). *Leer y aprender a leer. Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaufman, A., y Lerner, D. (2015b). *Escribir y aprender a escribir. Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Lerner, D., y Caneschi, G. (1981). *Situaciones de aprendizaje centradas en el proceso espontáneo de construcción de la lengua escrita*. Simposio Internacional Nuevas Perspectivas en los procesos de lectura y escritura. México: Cinvestav.
- Lieberman, I., y Shankweiler, D. (1976). *Speech, the Alphabet, and Teaching to Read. Theory and Practice of Beginning Reading Instruction*. Pensilvania: University of Pittsburgh.
- Lieberman, I., Lieberman, A., Mattingly, I., y Shankweiler, D. (1979). *Orthography and the beginning reader*. Cross-Language Conference on Orthography, Reading and Dyslexia. Maryland: NICHD.
- Literacy How. (s. f.). *Components of comprehensive literacy instructions* [Entrada de una página web]. Recuperado de <http://www.literacyhow.com/our-model/components-of-comprehensive-literacy-instruction/>
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Peláez, A. (2016). *La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata, Argentina). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1288/te.1288.pdf>
- Pollo, T., Treiman, R. y Kessler, B. (2008). Three perspectives on spelling development. Single-word reading. *Behavioral and biological perspectives*, (175-189).
- Quino. (2010). *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de la flor.
- Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. Londres: Routledge.
- Roskos, K. A., Christie, J. F., y Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children*, 58(2), 52-60.
- Sampson, G., y Willson, P. (1997). *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Sánchez Abchi, V., Borzone, A. M., y Diuk, B. (2007). La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición. *Universitas psychologica*, 6(3).

- Scarpa, R. (2014). *O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis* (Tesis de doctorado, Universidad de São Paulo, Brasil).
- Schubauer-Leoni, M. L. (1986). Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématique. *European Journal of Psychology of Education*, 1(2), 139-153.
- Schubauer-Leoni, M. L., y Grossen, M. (1993). Negotiating the meaning of questions in didactic and experimental contracts. *European Journal of Psychology of Education*, 8(4), 451-471.
- Signorini, A. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Lectura y Vida*, 15-22.
- Teale, W., y Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy*. Londres: Greenwood.
- Teberosky, A. (1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 155-178). México: Siglo XXI Editores.
- Teberosky, A. (1984). La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. *Lectura y Vida*, 5(4), 4-13.
- Teberosky, A. (1987). Actividades iniciales de escritura: los títulos. *Lectura y Vida*, 8(2), 4-14.
- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. En Metsala, J. L. y Ehri, L. C. (eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289-313). Mahwah: Erlbaum.
- Zuccalá, G. (2015). *Producir textos en los inicios de la escolaridad: La producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado. Comparación entre enfoques pedagógicos diferentes* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata, Argentina).